

Dr. Ahmad Helaiss<sup>1</sup>

Département du français et de traduction  
Université du Roi Saoud

## Problématique de l'autonomie dans l'apprentissage du français langue étrangère en Arabie Saoudite

### Résumé :

L'enseignant occupe une place importante dans tout système éducatif. Son rôle doit se concentrer essentiellement dans le fait de guider et de faciliter l'apprentissage pour ses apprenants. Pourtant, dans le cas de l'apprentissage du français langue étrangère en Arabie Saoudite, l'enseignant est considéré comme la seule et unique source de connaissances. Il existe encore une forte dépendance à l'enseignant. Cette question nous a amené à tracer les liens qui peuvent exister entre la problématique de l'autonomie et la carence et l'insuffisance en français chez nos apprenants. Car il est établi que l'apprentissage autodirigé ou « l'autonomie » fait partie des compétences métacognitives que l'apprenant doit s'approprier pour avancer dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cet article, nous avons exploré plusieurs aspects relatifs à l'autonomie de l'apprentissage : sa conception générale chez les apprenants, les liens avec les représentations qu'ils se font de la langue, leur motivation d'apprentissage ainsi que le degré de dépendance à l'enseignant. Et ce, pour pouvoir mesurer l'ampleur de la problématique et proposer par la suite des directives nécessaires afin de donner un nouvel élan à l'apprentissage du français dans le département de français et de traduction à l'université Roi Saoud en Arabie Saoudite.

**Mots clés :** autonomie, apprentissage autodirigé, représentations, motivation, compétence cognitive, compétence métacognitive.

يشغل الأستاذ مكانة هامة في أي نظام تعليمي. ويرتكز دوره بشكل أساسي على توجيه طلابه وتسهيل تعلم وتعليم اللغة. إلا أنه لا يزال يُنظر للأستاذ، في حالة تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المملكة العربية السعودية، كما لو كان المصدر الوحيد للمعرفة والتعلم، وهناك اعتماد شبه كلي عليه. واستوقفنا هذا الأمر، لمعرفة الأسباب التي يمكن أن تنشأ بين إشكالية الاستقلالية في تعلم اللغة وبين ضعف المستوى العام في اللغة الفرنسية لدى طلاب بعض المستويات. فقد أثبت علمياً أن الاستقلالية في تعلم اللغة هي إحدى المهارات "المأوراء معرفية" والتي ينبغي على متعلم اللغة الأجنبية إتقانها للتقدم في تعلم تلك اللغة. ومن أجل قياس حجم الإشكالية، قمنا في هذا المقال بتقصي عدة سمات تتعلق بالاستقلالية في تعلم اللغة: مفهومها العام لدى الطلاب وعلاقتها بتصوراتهم تجاه اللغة والحماس والرغبة في تعلمها إضافة إلى تقصي مدى اعتمادهم على الأستاذ، وذلك حتى تتمكن من اقتراح التوصيات المنهجية الضرورية لإضفاء مفهوم حديث وطابع جديد في تعلم وتعليم اللغة الفرنسية بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية/ الاستقلالية، التعلم الذاتي، التصورات، الحافز، المهارة المعرفية، المهارة المأوراء معرفية.

<sup>1</sup> Dr. Ahmad HELAISS, Professeur assistant (Maître de conférence) au département de français et de traduction à l'Université du Roi Saoud à Riyad. أستاذ مساعد بقسم اللغة الفرنسية والترجمة بجامعة الملك سعود.

## 1. Introduction

Force est de constater en enseignant dans le département de français et de traduction à l'Université Roi Saoud durant les quatre dernières années qu'un nombre limité d'apprenants fournit un effort personnel pour apprendre de manière autodirigée. L'enseignement est généralement fondé sur une approche transmissive des connaissances. Il existe une forte dépendance de l'enseignant. Toutefois, l'apprentissage de la langue étrangère est différent de tout autre type d'apprentissage dans la mesure où il est un ensemble cohérent de différentes compétences et performances qui nécessite une constante révision et donc d'auto-apprentissage. C'est un travail complexe et de longue haleine. S'ajoute à cela plusieurs facteurs (socio-psychologiques) qui entrent en jeu et qui doivent être pris en considération afin d'être en mesure d'en évaluer pertinemment les résultats. Cette question nous a interpellé et intrigué et nous a conduit à mener cette recherche. Vu les moyens pédagogiques et didactiques qui sont mis à leur disposition ainsi que la durée allouée à l'apprentissage, le niveau général des étudiants en langue française est faible et les objectifs du programme sont plus ou moins loin d'être réalisés.

En outre, les apprenants qui sont supposés être capables de mener à bien leur apprentissage, savoir apprendre à apprendre, maîtriser les outils d'apprentissage, ils sont devenus des « récepteurs passifs ». En d'autres termes, la conception de l'auto-apprentissage chez nos apprenants semble absente. À part l'approche transmissive, aucune autre approche n'y est mise en vigueur. Dans cet article, nous allons essayer de traiter de la problématique d'autonomie chez les apprenants saoudiens. Nous allons chercher à savoir : *pour quelles raisons les apprenants saoudiens ont du mal à s'autonomiser et à savoir apprendre de manière auto-dirigée dans une époque caractérisée par la modernité et l'accès facile aux moyens d'apprentissage modernes et divers ?*

Et pour pouvoir mesurer la conception d'autonomie ou bien la conception de l'apprentissage autodirigée chez nos apprenants, nous nous appuyons dans cette recherche sur les thèmes suivants qui servent de grille d'analyse et de ligne directrice de notre approche :

- Rapports aux représentations que se font les apprenants de la langue française.
- Rapports aux motivations d'apprentissage.
- Perception de l'autonomie.
- Degré de l'autonomie

Pour ce faire, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes : comment les apprenants saoudiens se représentent-ils la langue française ? Quels sont les aspects qui les motivent à choisir le français comme spécialité d'étude à l'université ? Comment conçoivent-ils la question d'autonomie d'apprentissage ? Est-ce qu'ils ont les moyens et les capacités requises pour savoir-apprendre et s'auto-diriger ? Est-ce que les enseignants jouent un rôle pour leur faire apprendre comment être autonomes ?

Dans les lignes qui suivent, nous allons, dans un premier temps, mettre l'accent sur la notion d'autonomie, les problèmes de définition qu'elle pose ainsi que les rapports d'imbrication qu'elle entretient avec d'autres notions importantes telles que la motivation et les représentations. La notion d'autonomie est intrinsèquement liée à ces deux notions sur lesquelles nous allons baser notre angle d'approche. Nous allons ensuite nous pencher sur les résultats obtenus de l'enquête que nous avons menée auprès des apprenants saoudiens au département de français et de traduction à l'université Roi Saoud. En dernier lieu, nous allons

proposer quelques directives didactiques qui pourraient aider à faire apprendre aux apprenants les stratégies d'autonomie dans l'apprentissage du français.

## 2. Qu'entendons-nous par autonomie ?

Proposer une définition de la notion d'autonomie peut se confondre avec celle des autres termes similaires (auto-formation, autodidactie, auto-direction etc.) qui semblent, dès le premier regard, comme synonymes. Sans entrer en détails dans les différentes acceptions de ces termes, nous nous référons dans notre approche à la conception de l'autonomie de Henri Holec. Il est l'un des premiers à avoir introduit et travaillé la question d'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères. Selon lui, l'autonomie est : « *la capacité de prendre en charge son propre apprentissage* ». (1979 : 3-4). Il est ainsi légitime de se demander pourquoi et comment l'apprenant doit prendre en charge son propre apprentissage ?

Être autonome en langue peut se comprendre à première vue comme le fait de laisser l'apprenant se débrouiller tout seul dans l'apprentissage d'une langue donnée. Pourtant, ce n'est pas aussi simple que cela puisse paraître. Pour bien appréhender la notion d'autonomie, il est primordial de nous arrêter un peu sur la réflexion menant à cette constatation de H. Holec. Les théories d'apprentissage constructivistes avancées surtout par Piaget, Vygotsky et Bruner, ont influencé les théories classiques d'apprentissage et ont pu démontrer que « *le savoir ne se transmet pas, mais qu'il se construit. Et que l'acteur principal de cette construction est l'apprenant lui-même, aidé des ressources de la médiation pédagogique et du milieu social* », selon les termes de Carré, Moisan, Poisson, (1997 : 28). L'acquisition de savoir n'est plus une question d'enseignement mais c'est aussi et surtout d'apprentissage. Car apprendre ne veut pas dire accumuler des savoirs et des connaissances mais les construire et pouvoir développer à partir d'eux le savoir-faire et le savoir-être. La centration sur le sujet-apprenant est devenu, dès lors, sine qua non pour réussir l'opération éducative. Et ce, pour que l'apprenant puisse sentir l'intérêt et l'utilité dans l'objet à étudier et puisse développer d'autres capacités liées à la curiosité, aux méthodes de raisonnement et à l'esprit critique etc. H. Holec (1979 : 62) dit à ce propos qu'« *après toutes ces années consacrées aux recherches sur l'enseignement, il est grand temps de se préoccuper de ce qu'est apprendre.* »

Mais, l'apprentissage ou la centration sur l'apprenant est un processus à la fois diversifié, compliqué et hétérogène. Cela a amené H. Holec à considérer l'apprenant comme étant un élément essentiel dans l'acte d'apprentissage et que le fait de lui faire apprendre à apprendre constitue la meilleure des façons pour garantir sa réussite. D'après lui : « *apprendre à l'apprenant à apprendre, c'est-à-dire lui faire acquérir la capacité de réaliser les diverses opérations constitutives d'un acte d'apprentissage est considéré comme le meilleur garant de réussite de l'apprentissage.*» Holec (Ibid. 51) a appelé cette nouvelle façon d'apprentissage « *autonomisation* » et l'a définie comme la manière qui « *peut permettre (...) de trouver des solutions plus appropriées aux problèmes posés par la diversité et l'hétérogénéité dont il a été question, dans la mesure où, ayant acquis une compétence d'apprentissage suffisante, l'apprenant, individuellement ou en groupe (autonomie n'est pas synonyme de solitude) peut construire lui-même son « enseignement » en intervenant directement aux différents moments de l'apprentissage (...)* ». L'autonomie comme étant une capacité à prendre en charge son apprentissage n'est pas innée mais elle s'acquiert. H. Holec insiste sur le fait que l'apprenant doit acquérir cette capacité : il doit apprendre à apprendre (1981 : 15).

Il n'est pas possible d'enseigner aux apprenants comment prendre en charge leur apprentissage mais par la pratique. Car « *l'acquisition par l'apprenant de la capacité à prendre en charge son apprentissage ne peut se faire dans le vide, ni en théorie (...) elle doit*

*être rapportée à un apprentissage spécifique et se faire en pratique ».* Holec (1981 :19).

Or, pour que l'apprenant puisse savoir apprendre et apprendre de manière autodirigée, il existe un pas à franchir. C'est à l'apprenant que revient finalement la décision de le franchir ou pas. H. Holec (1990 : 87) souligne qu'« [...] *entre savoir apprendre et apprendre de manière autodirigée, il y a un pas à franchir que seul l'apprenant peut décider de franchir : l'apprenant qui saurait apprendre, mais qui ne voudrait [...] pas prendre en charge son apprentissage, serait totalement justifié de ne pas se servir de ses capacités.* » Cela nous conduit à nous interroger sur ces deux éléments (le savoir et le vouloir) qui poussent l'apprenant à décider tout seul de franchir ce pas ou non. C'est pourquoi, il nous paraît judicieux de tracer les liens qui relient des notions importantes telles que : la motivation, les représentations avec celle de l'autonomie.

### 3. Autonomie et motivation

Il semble évident de citer Ushioda (1996 : 2) lorsqu'elle affirme qu'«*Autonomous language learners are by definition motivated learners* ». En principe, nous ne pouvons qu'être en accord avec cette affirmation puisque l'effort et le désir qui poussent l'apprenant à s'autonomiser dans son apprentissage provient d'une motivation quelconque. Parmi les innombrables définitions données à la notion de motivation, nous nous contentons de citer celle émise par Williams et Burden (1997 : 27). Ces derniers soulignent que la motivation est : « *un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable* ». Avant de nous enchaîner dans l'explication des rapports étroits entre la motivation et l'autonomie, il faudrait rappeler que de nombreuses questions sur la motivation restent encore sans réponses. Plusieurs facteurs (cognitifs, affectifs, sociaux, pragmatiques...) entrent en jeu et qui sont susceptibles d'influencer la motivation.

Nombreuses, en revanche, sont les théories ayant abordé la question de la motivation. Nous pouvons citer entre autres (Gardner & Lambert 1972, Gardner, 1985, Deci, 1975, Deci & Ryan, 1982, Viau 1999, Bandura 1980, 1993, 2003]. Reste à recourir à celle qui correspond le mieux à la problématique en question. Pour ce qui concerne notre sujet, nous tenons à évoquer celle qui met en avant les facteurs pouvant jouer un rôle déterminant dans les liens entre la motivation et l'autonomie. Parmi ces théories figure celle de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).<sup>2</sup> Les auteurs avancent que la motivation dépend de la situation et que les sentiments clés d'autodétermination et de compétence influencent le niveau de motivation. L'être humain s'engage, par nature, dans des actions à divers niveaux d'engagement car il a des besoins innés d'autodétermination et de compétence. En effet, plus l'apprenant ressent qu'il a des choix et de l'autonomie (situation non contrôlante), plus le sentiment d'autodétermination est élevé, ce qui influence positivement la motivation intrinsèque. Ajoutons, que plus un individu est « autodéterminé » plus il se sent compétent, ce qui a pour résultat d'encourager l'individu à maintenir son niveau de motivation et à le sauvegarder à long terme. La théorie de l'autodétermination a trois composantes qui sont : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. C. Parceaud (Ibid.) a détaillé ces trois composantes de la manière suivante :

**La motivation intrinsèque** est la forme de motivation qui est la plus autodéterminée. L'apprenant ressent un plaisir à apprendre et s'engage de façon volontaire à apprendre, dans le cas de l'acquisition des langues secondes, la langue cible. L'apprentissage de la langue lui

<sup>2</sup> Théorie explicitée et explorée par Catherine Parceaud (2013 : 26-27).

fournit un défi, ce qui donne lieu à un sentiment de compétence. L'apprenant se voit autonome et compétent et a tendance à maintenir l'effort et l'engagement et ce, même en l'absence de récompenses externes.

**La motivation extrinsèque** réfère à un type de motivation qui trouve sa source à l'extérieur de l'apprenant. Cette source externe à l'apprenant permet d'effectuer une activité pour des motifs qui sont instrumentaux, c'est-à-dire pour obtenir des récompenses, des conséquences ou l'évitement de certaines conséquences.

**L'amotivation** se caractérise par une absence de but. L'apprenant n'a pas de but, ni extrinsèque, ni intrinsèque, pour apprendre la langue seconde. Il n'a donc pas de raison pour apprendre la langue seconde et l'abandonnera dès qu'il le pourra.

E. Lang (2010 : 27-28) pour sa part souligne que la théorie de la motivation de Deci et Ryan nous fournit des arguments très forts en faveur de l'autonomie de l'apprenant. Cette théorie, qui a évolué au gré des différentes recherches sur la motivation dans le domaine de l'enseignement, souligne que le degré de motivation de l'apprenant et son degré d'autonomie sont étroitement liés. Selon Deci et Ryan, les apprenants autonomes sont plus motivés, ce qui conduit à un apprentissage plus profond et plus effectif. Autonomie (ou autodétermination) et motivation intrinsèque sont donc étroitement liées sans autonomie pas de motivation intrinsèque. Pour avoir des apprenants intrinsèquement motivés, il faut donc absolument promouvoir leur autonomie.

A la théorie de l'autodétermination s'ajoute celle de Gardner et Lambert (1972). Celle-ci nous est utile car elle met l'accent sur un aspect important de motivation dans l'apprentissage de la langue à savoir : l'attitude ou les représentations. A. Helaiss (2014 : 211-212) nous fait savoir qu'il existe deux facteurs qui peuvent déterminer la motivation : « l'attitude et l'orientation ». L'attitude regroupe l'ensemble des croyances qui fondent nos représentations à l'égard d'une langue étrangère. Alors que l'orientation correspond aux résultats que nous attendons de l'acquisition de la langue étrangère et recouvre la question des buts. L'« attitude » concerne, par exemple, les représentations, positives ou négatives, vis-à-vis de l'image socioculturelle de la communauté de la langue à apprendre. L'orientation porte sur l'aspect utilitaire de la langue satisfaisant des besoins de communication ou des besoins professionnels. J-M. Defays (2003 : 144), pour sa part, affirme que les motivations des apprenants vis-à-vis de l'objet de l'apprentissage sont généralement influencées et dépendantes des représentations et des stéréotypes qu'ils se font de la langue à apprendre. Selon lui, les motivations « *dépendent de beaucoup des stéréotypes et des représentations personnelles ou collectives sur la langue (belle, utile...) et la culture (moderne, prestigieuse...) – cibles [...].* »

Cette question de représentations ne doit pas passer inaperçue. Elle mérite d'être mieux abordée dans cet article. Elle est indispensable dans toute étude portant sur l'apprentissage de la langue et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de l'autonomie de l'apprenant. Car c'est la perception de l'apprenant vis-à-vis de l'objet de l'étude (la langue) qui est en question.

#### **4. Autonomie et représentations**

Dans nos travaux de recherches antérieures sur la notion de représentations, A. Helaiss (2014, 2016, 2017), nous avons pu constater l'importance que revêt cette notion dans l'apprentissage de français langue étrangère dans le contexte saoudien. Les propos que nous tenons ci-après s'articulent autour des rapports qu'entretient cette notion avec celle de l'autonomie. Mais, nous proposons tout d'abord de la définir pour que notre angle d'approche soit bien éclairé.

La notion de représentations constitue l'un des lieux de contacts et d'échanges entre pratiques didactiques, didactologie et linguistique comme l'affirme B. Py (2004 : 15). L'aspect polysémique de la notion de représentations fait qu'il est difficile, voire polémique de proposer une définition satisfaisante et acceptable pour toutes les disciplines concernées, comme le dit Calvet (1999). Empruntée à la psychologie sociale où elle est née et développée et circulant largement dans d'autres sciences humaines, la notion de représentations constitue aujourd'hui une articulation entre les sciences humaines et sociales et la didactique des langues.

L'une des fameuses définitions a été donnée par D. Jodelet (1990 : 668) et sur laquelle s'accorde la communauté scientifique. La représentation est une : « *forme de connaissance courante, dite « de sens commun », caractérisée par les propriétés suivantes : 1. elle est socialement élaborée et partagée : 2. elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communications : 3. elle concourt (à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc....) ou culturel donné.* »

En didactique des langues, la diversité d'emplois de la notion de représentations s'avère concrètement difficile à cerner. Elle est particulièrement utile pour aborder deux approches. La première concerne les différentes situations de l'enseignement/apprentissage des langues. La seconde s'intéresse à la démarche interculturelle inspirée par la didactologie. Selon J-P. Cuq. (2003 : 215-216) : « *La didactique des langues-cultures et la didactique de FLE en particulier, n'ont pas manqué de déceler l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage d'une part représentations de la langue elle-même et de cet enseignement-apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc., et qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement même, et donc dans la programmation de politiques linguistiques et éducatives, et d'autre part dans les principes didactologiques avancés, comme en premier lieu la démarche interculturelle (...) en phase avec l'approche communicative...* ».

Les représentations jouent un rôle important, comme nous l'avons dit auparavant, dans la motivation d'apprentissage d'une langue étrangère. De nombreuses recherches ont affirmé que les représentations que se font les apprenants d'une langue ont joué un rôle déterminant dans le choix de l'apprentissage de telle ou telle langue et même dans l'échec ou la réussite de leur apprentissage. La motivation est « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* » (R. Viau, 2003 :7). Cette définition met en évidence les rapports étroits qui relient les deux concepts : représentations et motivation. Et ce, dans la mesure où les représentations constituent l'origine même de l'émergence de cet état dynamique qui pousse l'apprenant à choisir l'objet d'apprentissage dans lequel il s'engage et déploie ses efforts et ses énergies pour la réalisation de l'objectif escompté. L'apprentissage d'une langue donnée est l'une des situations d'interaction traduisant par excellence ce rapport entre les deux concepts. Le choix même de la langue que l'on veut apprendre ainsi que le succès dans l'apprentissage de celle-ci peuvent dépendre souvent de la nature des représentations véhiculées sur cette langue, sur la culture qui l'exprime et sur les gens qui l'utilisent. Les individus dans chaque société représentent de manière intuitive la langue étrangère apprise selon des critères pouvant déterminer l'apprentissage de la langue étrangère chez les apprenants. A. Helais (2016).

L'apprentissage lui-même est soumis aux représentations comme le montrent les auteurs dans les citations précédentes. Les représentations entretiennent des rapports étroits avec ce que Cuq et Cruca (2005 : 142) appellent « posture d'apprentissage ». À ce propos, Cuq et Cruca (Ibid.) affirment que « *les relations entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage sont (...) polluées de représentations plus ou moins positives qu'il se fait de celui-ci. Ces représentations déterminent ce qu'on peut appeler la posture d'apprentissage. Le concept de posture d'apprentissage recouvre de façon large ce qu'on appelle en psychologie la motivation* ». Cela rejoint également ce que dit H. Holec (1990) à propos de la « culture d'apprentissage et d'apprendre à apprendre ». D'après lui, c'est un ensemble de représentations qui sont rattachées à la conception de l'apprentissage, de l'acquisition et des attitudes qui en résultent. Ces représentations ont une influence considérable et non négligeable sur le processus d'enseignement et d'apprentissage de manière générale. Car elles sont enracinées dans l'imaginaire collectif de la communauté à laquelle appartiennent aussi bien les enseignants que les apprenants. Dans cette optique, D. Morre (2004 : 8) montre que « *les représentations, les images, et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user* ».

Cela dit, il faut agir sur ces représentations, les repérer, les travailler, les interroger et, le cas échéant, les modifier. H. Holec (Ibid.) souligne que l'interrogation, la modification, potentiellement conséquente à cette interrogation, des représentations liées à l'apprentissage, font partie intégrante du processus de l'apprendre à apprendre. La pertinence et l'importance qu'allouent les apprenants à l'objet de l'apprentissage influencent les stratégies qu'ils utilisent et se développent au fur et à mesure de leur apprentissage et favorisent, par la suite, l'autonomie.

## 5. Méthodologie de la recherche

Nous avons opté pour l'enquête par questionnaire. Celle-ci, nous semble-t-il, constitue la stratégie la plus appropriée et la plus efficace permettant d'obtenir les données et les informations répondant le mieux aux interrogations de notre recherche. Elle permet aux apprenants de s'exprimer en toute liberté et sans aucune contrainte. Au départ, nous avons pensé faire des entretiens de type semi-directifs. Or, cette technique nous a semblé trop risquée. Étant donné que leur enquêteur est leur professeur, il est fort possible qu'ils se sentent très embarrassés de donner des réponses franches et objectives. Il est déjà établi que dans l'étude portant sur les représentations et la motivation vis-à-vis d'un objet quelconque, la méthode de questions ouvertes permet à l'apprenant de se sentir très libre dans sa réflexion et ses opinions. C'est pour ces raisons que le choix de technique ou de stratégie dépend de la nature du problème à traiter. Nous avons également choisi de faire le questionnaire en langue arabe vu la carence et l'insuffisance en français. Nous leur avons posé dix questions « ouvertes » pour les raisons que nous venons d'évoquer. Le nombre de participants est de 35 apprenants de différents niveaux : troisième, quatrième et cinquième. Ils sont âgés entre 19 et 21 ans. Ils ont déjà passé plus de 3 semestres d'apprentissage de français. Le questionnaire était également sous couvert de l'anonymat.

Il est important de rappeler avant d'entreprendre l'analyse des résultats obtenus que le contexte de notre recherche est le département de français langue étrangère à l'université Roi Saoud. Le programme d'étude mis en vigueur est composé de 8 semestres pour une durée de 4 années universitaires. Les deux premières années sont consacrées à l'apprentissage du français et à la maîtrise des différentes compétences langagières. Au bout de ces deux années,

les apprenants sont censés être capables de commencer l'apprentissage de la linguistique et de la traduction (français-arabe, arabe-français). C'est pourquoi la tâche à laquelle ces apprenants doivent en tenir n'est pas évidente et doit absolument être prise en considération sur tous les niveaux.

En ce qui concerne la méthode d'analyse des données, nous avons opté pour la méthode d'analyse thématique. Celle-ci se caractérise par le fait d'être « *cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques et de représentations* » comme le soulignent Blanchet et Cotman (2006 : 23). Cette méthode d'analyse cherche à découper transversalement les entretiens en se référant à un thème. Il s'agit en effet d'un travail de thématisation consistant à repérer et regrouper les thèmes qui sont en rapport avec l'orientation et la problématique de la recherche. Selon Paillé & Mucchielli (2008 : 162), l'analyse thématique a deux fonctions : une fonction de repérage et une fonction de documentation. La première fonction est réalisée par un travail de saisie des thèmes pertinents en relation avec l'objectif de la recherche.<sup>3</sup>

### 5.1. Représentations de la langue française

Dans les réponses fournies par les apprenants à la question suivante : *quelles sont les images qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez « langue française » ?* nous avons constaté que les représentations que se faisaient les apprenants saoudiens s'articulaient autour des images banales, stéréotypées, variées, largement partagées dans la société saoudienne et qui relèvent généralement des attraits culturels ou plutôt touristiques. Paris occupe une place importante avec ses monuments célèbres (La Tour Eiffel, l'Arc de triomphe, l'avenue des Champs-Élysées, les musées, le pain français, le café, l'histoire, la civilisation française, le prestige, la nourriture et le savoir-faire).

Nous avons remarqué que les apprenants saoudiens attribuent à la langue française le statut respectable, langue de prestige et rare dans la société saoudienne. Ils véhiculent les mêmes images qu'ils se font de la France en tant qu'un pays de culture, de civilisation et de prestige. Cela émane, à notre avis, de la relation étroite entre les représentations d'un pays donné et celles de la langue qui y est parlée. D'ailleurs, le prestige et le poids culturel qu'ils attribuent au français deviennent même un outil de promotion et d'ascension sociale, voire une fierté chez la plupart d'entre eux. La majorité des apprenants voient dans le français un moyen qui leur permet de se démarquer des autres concitoyens qui ne parlent qu'une seule langue étrangère à savoir l'anglais. Le français est considéré comme une langue pratiquement rare et très peu pratiquée par rapport à l'hégémonie et la domination de l'anglais et au nombre des locuteurs de celui-ci. Le critère culturel joue ici un rôle non négligeable dans la constitution de l'image des langues. Le fait d'assigner du prestige à une langue est dû généralement à la richesse culturelle et historique de cette langue. L. Dabène (1997) affirme que ce critère *culturel* correspond à l'indice de prestige affecté à chaque langue. Il est relatif à la richesse culturelle dont la langue est porteuse et à sa propre valeur esthétique. La richesse culturelle se manifeste sous différentes formes d'expression : il peut s'agir de la littérature ou d'autres formes artistiques. Elle peut être également relative à un passé historique glorieux. Le fait de considérer une langue plus prestigieuse qu'une autre joue un rôle très important.

La difficulté de la langue est l'aspect négatif sur lequel s'accorde l'ensemble des apprenants interrogés. Ces difficultés se résument en ces deux aspects : grammaire compliquée (masculin, féminin, règles grammaticales...) et prononciation difficile (lettres qui n'existent

<sup>3</sup> Cité par HELAISS A. (2014 : 158).

pas en langue arabe ou qu'on écrit mais on ne prononce pas). Dans les propos des enquêtés, nous avons repéré les énoncés suivants : *le français est une langue difficile, la grammaire est compliquée, la prononciation est difficile, etc.* Ces énoncés sont les plus récurrents lorsque nous leur avons demandé ce qu'ils n'aimaient pas en français. Les apprenants nous ont fait part des difficultés qu'ils rencontraient au cours de leur apprentissage. Cela nous amène à constater que les représentations des apprenants saoudiens quant à la difficulté du français sont celles qu'ils ont éprouvées à travers le processus d'apprentissage lui-même et non pas en amont de celui-ci. Les apprenants ne semblent pas avoir eu une idée de ces difficultés avant d'entreprendre leur apprentissage du français à la faculté.

## 5.2. Motivation d'apprentissage

Il faudrait préciser que beaucoup d'apprenants n'avaient pas eu la moindre idée de la langue française avant de faire partie du département de français. Ils n'avaient pas du tout pensé qu'un jour ils se retrouveraient dans une classe de langue française. Leur moyenne au bout de l'année universitaire préparatoire (qui précède la première année) ne leur a pas permis de choisir la filière qui les intéresse. A vrai dire, les étudiants n'ont pas le libre choix de choisir telle ou telle filière. C'est la moyenne qui décide. Normalement, cela devrait constituer un aspect de démotivation. Pourtant, nous avons constaté que la majorité des apprenants étaient convaincus de l'importance et l'intérêt d'apprendre le français et ils continuent à l'apprendre.

Parmi les aspects de motivation que nous avons repérés dans les témoignages des apprenants est celui de l'amour pour l'apprentissage de la langue et la culture (même sans avoir un choix planifié à l'avance). Cet aspect a retenu toute notre attention. Ils déclarent tous avoir été admis « par hasard ». Mais au fur et à mesure, ils se sont aperçus que le français représente des intérêts considérables sur plusieurs niveaux ; la présence du français sur la scène internationale comme étant l'une des langues les plus parlées dans le monde, une langue importante dans plusieurs organisations internationales comme l'ONU, la francophonie, et elle est une langue utilisée dans plusieurs domaines ; politique, diplomatie, francophonie, droit, arts. Le français est aussi considéré comme langue de prestige. L'apprentissage du français leur permet d'avoir une ascension sociale en se démarquant des autres. D'après eux, cela est dû à la rareté du français très peu parlé et peu pratiqué dans une société dominée par l'anglais, première langue étrangère. C'est pour cette raison que le français constitue pour eux « un nouveau défi », pour reprendre l'expression de beaucoup d'apprenants.

Nous avons constaté que les apprenants sont presque unanimes sur le fait de considérer le français comme un atout supplémentaire, avec l'anglais, pouvant leur être utile dans leur futur métier. La première des raisons pour lesquelles ils ont été amenés à se lancer dans l'apprentissage du français est purement professionnelle. Les domaines qu'ils nous ont révélés sont : l'enseignement de français, la traduction, la diplomatie (travailler dans l'une des ambassades d'Arabie Saoudite à l'étranger dans un des pays francophones.) Les apprenants sont conscients du fait que les langues constituent un atout important sur le marché de l'emploi. Certains apprenants ont choisi le français pour poursuivre leurs études supérieures en France.

De tout ce qui précède, nous avons pu constater à quel point les représentations et la motivation sont deux notions intrinsèquement liées. C'est pourquoi, il faut prendre au sérieux la question de représentations dans l'apprentissage du français. Les images, que les apprenants nous ont révélées, constituent un exemple de l'importance et le rôle déterminant que revêt cette notion dans la motivation de l'apprentissage du français. Cela permet d'avoir

une idée claire et nette sur deux aspects importants et déterminants avant d'entreprendre toute étude portant sur l'autonomie d'apprentissage.

### 5.3. Conception et situation de l'autonomie

Comme le montre bien l'analyse des données concernant les représentations et la motivation des apprenants, il s'agit des représentations positives et du degré de motivation élevé. Nous avons posé également dans les lignes précédentes ce constat de Ushioda qui semble aller de soi et auquel nous nous associons entièrement : « *l'apprenant autonome est par définition un apprenant motivé* ». Mais la réalité n'est pas aussi simple dans notre cas. Nous avons trouvé « *des apprenants motivés mais qui ne sont pas tout à fait autonomes.* » Nous avons pu dégager cette constatation après avoir collecté les données que nous allons analyser dans ce qui suit :

#### 5.3.1. Apprentissage de manière autodirigée

Pour la grande majorité des apprenants (23 sur 35) qui ont répondu positivement lorsque nous leur avons posé la question s'ils apprennent seuls et de manière autodirigée, nous avons dégagé les moyens suivants : utilisation de sites d'internet (YouTube, séries télévisées, lecture, chansons, films etc.). Certains voient dans l'apprentissage au centre linguistique « l'Alliance française » une sorte d'autonomie d'apprentissage en dehors de l'enceinte de la faculté. Ces derniers n'imaginent pas qu'ils puissent apprendre de manière autonome sans l'aide et la présence de l'enseignant. Ce sont eux qui donnent le plus de note dans le pourcentage de responsabilité d'apprentissage comme nous allons voir ci-après. S'ajoutent à ceux-ci d'autres apprenants qui ont fait venir un enseignant particulier à domicile pour un apprentissage supplémentaire. Le nombre d'apprenants qui ont répondu négativement à la même question posée ci-dessus s'élève à moins de la moitié (11 sur 35). Certains d'entre eux prétendaient qu'ils n'avaient pas assez de temps pour apprendre en dehors de la faculté.

#### 5.3.2. Capacités et compétences nécessaires pour apprendre de manière autodirigée

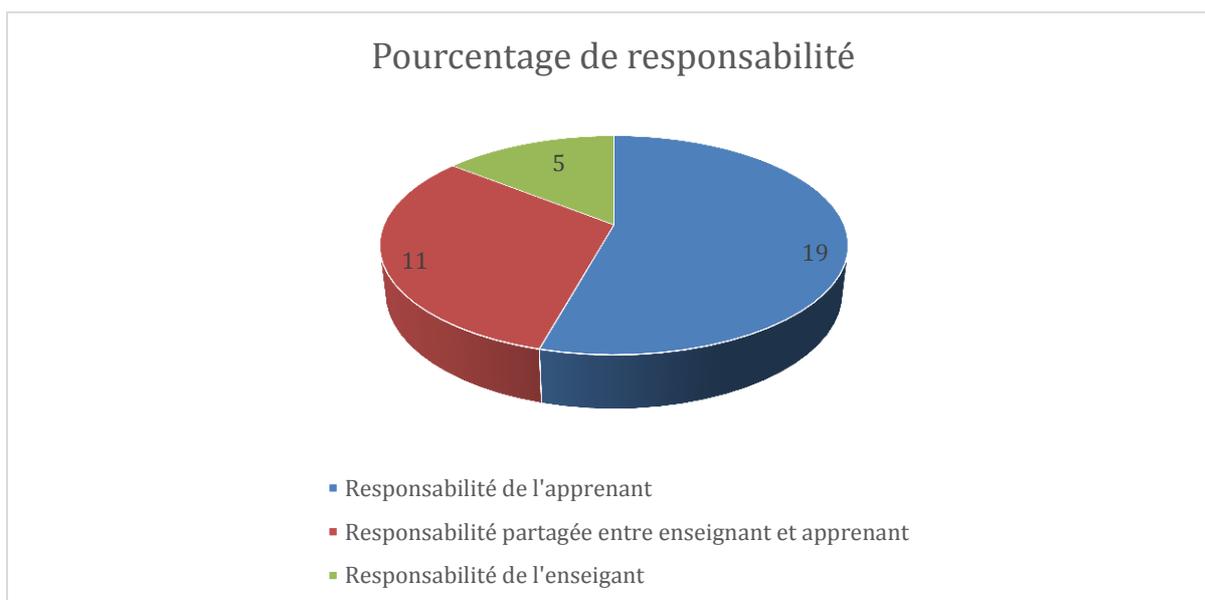
Force est de constater que beaucoup moins de la moitié des apprenants (9 sur 35) n'ont pas les capacités et les compétences nécessaires pour apprendre de manière autodirigée. Mais, pour la plupart, leur autonomie de l'apprentissage se réduit à leurs capacités de surfer sur internet pour consulter des sites spécialisés, regarder des chaînes françaises, des films etc. À l'exception d'un seul étudiant qui nous a fait savoir ceci : « *oui, parce qu'avec la nouvelle technologie, chacun peut apprendre de chez soi, mais parfois on n'est pas sûr de ce que l'on apprend, on doit revenir à l'enseignant pour nous expliquer davantage.* » Cet apprenant a réalisé la nécessité et l'importance de l'apprentissage autonome et pour lui cela va de soi tant que la nouvelle technologie permet aujourd'hui d'apprendre de manière autodirigée. Ce témoignage nous fait savoir le rôle important « rassurant » que joue l'enseignant surtout dans l'apprentissage d'une nouvelle langue « difficile et étrange » selon l'expression de l'un des apprenants ci-après. Le nombre important des apprenants ayant répondu négativement (25 sur 35) corrobore cette constatation. Les apprenants pensent qu'il est encore tôt d'apprendre de manière autodirigée une nouvelle langue comme le français et que cela risque d'induire en erreur. En d'autres termes, bien qu'ils aient passé plus de 3 semestres dans l'apprentissage du français, ils ne se sentent pas encore capables de mener un apprentissage autonome. Les témoignages de ces deux apprenants font preuve de cette situation :

1. « Non c'est une nouvelle langue et c'est très difficile d'apprendre tout seul sans l'aide de l'enseignant. On ne peut pas être sûr de ce qu'on apprend si on apprend tout seul »
2. « Non non le français c'est une langue étrange et difficile qui nécessite beaucoup d'explications et pratiques quotidiennes. »

L'un des apprenants avoue que ni lui ni ses collègues n'ont le niveau convenable pour le faire : « Non je n'ai pas le niveau suffisant pour apprendre tout seul, les enseignants pensent qu'on a le niveau mais c'est loin de la réalité. »

### 5.3.3. Pourcentage de responsabilité

Nous avons veillé à faire un sondage indiquant le pourcentage de la part de responsabilité que doivent assumer l'apprenant et l'enseignant dans l'enseignement-apprentissage du français. Nous avons constaté que plus de la moitié des apprenants (19 sur 35) estiment que l'apprenant doit assumer la grande part de responsabilité dans l'apprentissage du français. Ils donnent parfois des pourcentages comme 90 % 85% et 80 % pour prouver et affirmer leur entière conviction à cet égard. Moins de la moitié des apprenants (11 sur 35) voient que la responsabilité de l'apprentissage doit être communément partagée entre enseignant et apprenant (50 % chacun). Alors que (5 sur 35) des apprenants voient que l'enseignant est le seul responsable de l'apprentissage du français.



Cela démontre en partie le fait que les apprenants motivés sont par définition des apprenants autonomes qui ont la volonté d'apprendre de manière autodirigée mais le manque de compétences et de capacités langagières requises les empêchent de concevoir un apprentissage autodirigé.

### 5.3.4. Rôle de l'enseignant dans la prise de conscience de l'apprentissage autodirigé

Les apprenants sont presque unanimes (31 sur 35) dans le fait que les enseignants leur font prendre conscience de l'importance de l'autonomie dans l'apprentissage du français. Or, le souci c'est que cela reste au niveau de la « conscience théorique » et non sur le plan pratique. C'est justement ce que H. Holec (1981 :19) a signalé lorsqu'il insiste sur le fait que

l'autonomie se fait en pratique et pas « *dans le vide, ni en théorie (...) elle doit être rapportée à un apprentissage spécifique et se faire en pratique* ». Le témoignage de cet apprenant est très révélateur de cette constatation : « *mais eux, (les enseignants) ils nous incitent à faire un effort personnel chez nous mais ils ne nous disent pas comment faire.* » Un autre apprenant nous a fait savoir son avis sur la conscientisation des enseignants avec un ton ironique en disant : « *oui mais ils font ça parce qu'ils n'ont pas le temps pour nous enseigner.* » Un autre apprenant estimait que « *il n'y a qu'un seul enseignant qui leur fait prendre conscience de l'importance de l'autonomie.* » En ce qui concerne les méthodes et les techniques que les enseignants recommandent dans l'apprentissage autodirigée, nous avons repéré ces éléments : « *sites d'internet, la radio, livres, logiciels, devoirs, apprendre de nouveaux mots, écouter la radio, regarder les films, réseaux sociaux, programmes sur internet, aller en France, regarder la TV, apprendre sur internet, apprendre améliorer le niveau par la révision, livres de grammaire.* »

Les méthodes utilisées dans l'apprentissage sont données par les enseignants sans fixer des objectifs précis. Les apprenants ne semblent pas avoir une idée claire ni de l'intérêt de ce qu'ils font ni des objectifs. Leur motivation pour l'apprentissage du français les pousse à mener des efforts personnels mais ils se retrouvent désorientés face à un flot considérable de connaissances que les nouvelles technologies mettent à leur disposition. C'est pour cette raison que l'enseignant doit jouer un rôle important de conseiller, Holec (1981), ou de facilitateur. Le soutien qu'il doit apporter est « *d'ordre technique et psycho-sociologique* » et consiste à « *faciliter l'analyse de la décision, faciliter la prise de décision, l'aider à procéder à l'évaluation régulière de son apprentissage, soutenir son engagement dans le processus d'autonomisation.* » H. Holec (1981 : 17-18).

## **6. Perspectives didactiques : pour une approche métacognitive**

De tout ce qui précède, nous pouvons remarquer que les apprenants ont tous les atouts et les moyens pour mener à bien un apprentissage autodirigé. Mais, ils sont dépourvus des stratégies d'apprentissage adéquates. Cela nous amène au constat dégagé déjà par Peter Prince (2009 : 73). Selon lui, l'autonomie sur le plan matériel ne portera pas ses fruits que si l'apprenant est capable aussi d'exercer un contrôle sur les processus cognitifs et métacognitifs. C'est justement ce que nous avons pu dégager des résultats de cette étude. Les apprenants ne possèdent pas la double conscience cognitive et métacognitive qui leur permet de s'approprier des savoirs nécessaires pour bien avancer dans leur apprentissage.

Par approche cognitive dans l'apprentissage du français, nous entendons le fait de « *faire prendre conscience que l'individu non seulement participe à son propre apprentissage mais en est l'acteur principal* » (Tagliante 2006 : 55). Les stratégies cognitives de manière générale concernent les actes et les moyens que l'apprenant doit employer pour apprendre de manière productive, comme le fait de pratiquer la langue, recevoir et émettre des messages, analyser des éléments, raisonner, créer des structures etc. Elles ont pour objectif de « *faciliter le traitement de l'information linguistique et la production de la parole* ». (Atlan 2000 : 6). Cette approche doit s'accompagner d'une approche métacognitive qui sert essentiellement d'après E. Lang (2010 : 49) « *à planifier, contrôler et évaluer l'utilisation de stratégies cognitives.* » Les stratégies métacognitives sont d'une importance primordiale pour tout apprentissage autonome dans la mesure où l'apprenant autonome doit être capable d'organiser, de contrôler et d'évaluer son processus d'apprentissage lui-même ; il doit savoir comment apprendre la langue étrangère en général et comment résoudre une tâche linguistique, comment prendre du recul et diriger son attention sur le processus d'apprentissage au lieu de

se concentrer seulement sur la tâche à accomplir. (Ibid. 49-50).

L'intérêt d'intégrer ces deux approches pour nos apprenants le précise Peter Prince (2009 : 73) qui souligne que le fait d'apprendre suppose une allocation de ressources attentionnelles, non seulement pour accomplir une tâche, mais aussi pour assurer le contrôle du niveau cognitif : recherche de liens avec des connaissances stockées en mémoire, travail de mémorisation, formulation d'hypothèses nouvelles. Ce travail implique une double prise de conscience de la part de l'apprenant : d'une part que la langue cible fonctionne comme un système propre, avec des similitudes et des différences par rapport à sa langue maternelle ; d'autre part que l'apprentissage passe par le renforcement et l'enrichissement de représentations lexicales et syntaxiques. Cette prise de conscience amène l'apprenant vers le niveau métacognitif, où il réfléchit à la fois au matériel à apprendre et à la manière de l'apprendre. L'exercice d'un contrôle cohérent de ce niveau est sans doute la meilleure indication d'une autonomie pleinement assumée, et le meilleur garant d'un apprentissage réussi. D'où la nécessité d'entreprendre une formation spécifique suivie avant l'apprentissage ou intégrée à cet apprentissage, Holec (1991 : 66). Ce dernier (Ibid :61-62) propose de former les apprenants de manière appropriée selon trois domaines que l'on va aborder brièvement comme suit :

**Se donner une culture langagière adéquate** : il s'agit de mettre à jour les connaissances des apprenants sur ce que sont une langue et son fonctionnement. Ceci implique l'enrichissement ou la modification des représentations qu'ils ont de ce qu'est le lexique d'une langue, langue maternelle, langue orale, langue écrite, langue spécialisée etc. S'ajoute à cela le fait de prendre conscience de la nature et de l'importance de la dimension culturelle ; conventions socioculturelles, aspects interculturels, les non-dits, les idées reçues etc.

**Se donner une culture d'apprentissage** : il faut reconsidérer toutes les représentations induites par des expériences antérieures de ce qu'est acquérir, apprendre et être un apprenant. Il s'agit d'être conscient des paramètres langagiers comme le fait que la langue n'est pas uniquement des mots et des règles de grammaire, le rôle des connaissances implicites, les différents styles et stratégies d'apprentissage, les différents types d'évaluation ainsi que les rôles actifs que l'apprenant de langue doit jouer et assumer.

**Acquérir une culture méthodologique** : les deux domaines précédents permettent de définir les différentes orientations d'apprentissage à entreprendre les savoirs et savoir-faire techniques nécessaires comme le fait de définir des objectifs d'acquisition, déterminer des contenus et des conditions de réalisation d'apprentissage.

Dans ce contexte, les enseignants doivent être formés aux différentes stratégies d'apprentissages cognitives et métacognitives pour qu'ils soient parfaitement conscients des rôles qu'ils jouent dans leur enseignement que ce soit pour les activités que pour les tâches qu'ils proposent à leurs apprenants. Il incombe dans ce contexte aux enseignants d'aider les apprenants à être capables d'assumer la responsabilité de différentes décisions concernant tous les aspects de l'apprentissage, Holec (1991). Ils doivent les aider également à bien comprendre le but de leur programme d'apprentissage, les encourager à accepter explicitement la responsabilité de leur apprentissage, participer à l'élaboration de buts d'apprentissage, prendre l'initiative de planifier, de mettre en pratique des activités d'apprentissage et en évaluer les effets. Selon les termes de Germain et Netten (2004).

## Conclusion

Pour conclure notre recherche, nous devons préciser que le niveau de français insuffisant chez nos apprenants au bout de trois semestres d'apprentissage nous a amené à nous poser plusieurs hypothèses de départ : les apprenants ne sont pas autonomes, étant démotivés et se font de représentations « négatives » de la langue française. De plus, le fait qu'ils ont été dans l'obligation d'intégrer le département de français en raison de la moyenne qu'ils ont obtenue au baccalauréat nous a même rendu certain de la validation de nos hypothèses de départ. Or, les résultats de cette recherche nous ont montré que les apprenants sont généralement motivés. Leur motivation est à la fois intrinsèque et extrinsèque. Ils se font des représentations positives de la langue elle-même et du pays de la langue. Les liens qu'entretiennent ces deux notions de représentations et motivation avec la notion d'autonomie sont donc établis et se reflètent parfaitement sur la conception des apprenants de l'autonomie. Bien qu'ils soient majoritairement conscients de l'importance et l'utilité de l'autonomie, ils n'arrivent pas à concevoir un apprentissage indépendamment de l'enseignant. De plus, ils n'ont ni les capacités requises ni les stratégies adéquates qui leur permettent de mener à bien un apprentissage autodirigé. Les efforts qu'ils déploient sont pour des fins purement ludiques et pour le loisir avant qu'ils soient pour des fins pédagogiques. Ils n'ont pas non plus d'objectifs précis, bien réfléchis et planifiés à l'avance pour que ces efforts puissent aboutir à quelque chose de concret et se refléter par la suite sur leur niveau et sur leur production. C'est pourquoi, il faut absolument sortir l'apprentissage de français dans notre contexte de l'ornière et penser à doter les apprenants des capacités et des moyens adéquats pour savoir apprendre à apprendre et en être conscient. C'est ainsi que l'approche métacognitive trouve dans ce contexte parfaitement place et qu'il faut impérativement l'intégrer pour changer certaines pratiques d'apprentissage classiques qui placent encore l'enseignant comme la seule et unique source de connaissance.

## BIBLIOGRAPHIE

- ATLAN J. 2000. *L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des Tice*. Alsic. Vol 3, 1, pp. 109-123.
- CALVET L-J. 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris Plon.
- CARRE P. MOISAN A. ET POISSON. 1997. *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHAMPY PH. ETEVE C. 2005. (Dir.) « Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*.
- CUQ J.-P. GRUCA I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (nouvelle version). Grenoble : PUG.
- DABENE L. 1997. « L'image des langues et leur apprentissage », dans M. Matthey (dir.) *Les langues et leurs images*. IRDP éditions, Neuchâtel, pp19-23.
- FLAVELL J. H. 1976. « Metacognitive Aspects of Problem-Solving » in L. B. Resnick (dir.), *The Nature of Intelligence* pp. 231-235. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GERMAIN C. & NETTEN J. 2004. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS ». Dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, 1, décembre 2004, pp. 55-69.
- HELAISS A. 2014. *Les dynamiques des représentations dans la mise en œuvre d'une didactique de l'interculturel : analyse de discours d'apprenants saoudiens en situation de mobilité étudiante en France*. Thèse de doctorat, université de Rouen.
- HELAISS A. 2016. L'impact des représentations sociales sur la motivation d'apprentissage du français langue étrangère : analyse d'enquête auprès d'apprenants saoudiens en situation de mobilité en France. *Synergie Monde Arabe*. N° 9 - 2016 pp. 99-116
- HOLEC H. 1979. *Autonomy and Foreign Language Learning*, Council of Europe, Strasbourg.

- HOLEC H. 1981. « À propos de l'autonomie – Quelques éléments de réflexion ». *Études de linguistique appliquée*, vol. 41, n° 41. pp. 7-23.
- HOLEC H. 1990. Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques* [en ligne],
- HOLEC H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage » documents en ligne, [http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT\\_F/pdf/Autonomie.pdf](http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf) consulté le 10 octobre 2018.
- HOLEC H. 1997. "Orientations pédagogiques fondamentales". In Holec, H. & Huttunen, I. (dir.). *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages*. Strasbourg : éditions du Conseil de l'Europe. pp. 13-22.
- JODELET D. 1990. « Représentation sociale » dans *le Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse.
- LANG E. 2010. L'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère : théorie et pratique. 2010, Thèse de doctorat, University of Zurich, Faculty of Arts.
- MORRE D. 2004. *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Essais Didier, ENS-LSH.
- PARCEAUD. C. 2013. Niveaux de motivation (amotivation, extrinsèque, intrinsèque) et orientation (instrumentale et intégrative) en anglais, langue seconde chez des collégiens au CEGEP de Rimouski. Mémoire de master. Université du Québec à Rimouski
- PRINCE P. 2009. « Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues », Lidil, URL : <http://lidil.revues.org/2925> Consulté le 02/10/2018.
- PY B. 2004. « Pour une approche linguistique des représentations sociales », dans *Langages*, vol. 38, n°154
- TAGLIANTE C. 2006. *La classe de langue*. Paris: Clé International. P. 55.
- USHIODA E. 1996. *Learner Autonomy. The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- VIAU R. 2003. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck
- WILLIAMS M. & BURDEN, R. 1997. Motivation In Language Learning : A social Constructivist Perspective. *Les Cahiers de l'APLIUT*, n° 16 (3), 19-27.